

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М.: ИЦПКПС, 2006.
2. Голубев В.С. Антропогенные механизмы поддержания устойчивости и прогноз социоприродного развития // Общественные науки и современность. – 1997. – № 4.
3. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся. – М.: МИОО, 2009.
4. UN Decade of Education for Sustainable Development. – <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd>.
5. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (СЕР/АС.13/2005/3/Rev.1). – Вильнюс, 2005.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.

Гречухина Т.И.,  
г. Екатеринбург

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ ПЕДАГОГА КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ЕГО КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В контексте нового педагогического профессионализма основная задача педагога при построении коммуникационного процесса заключается в том, чтобы найти средства (вербального и невербального характера), позволяющие при осуществлении “выхода” в социум донести сущность своих инновационных достижений.

Для этого необходим высокий уровень коммуникативной компетенции, которая складывается, по мнению некоторых исследователей [6; 8], из

способностей: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; «вживаться» в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

В процессе коммуникации незримо присутствуют и пронизывают всё коммуникативное пространство смыслы, ценности, социальный и профессиональный опыт каждого из участников этого процесса. Основная проблема при этом состоит в том, что эти смыслы, ценности, опыт могут не совпадать (и, как показывает практика, зачастую не совпадают), и, как следствие этого, происходит непонимание (или запоздалое понимание) и либо индифферентное отношение социума к инновационным педагогическим достижениям, либо их отторжение. По сути, от этого зависит социальное признание или непризнание достижений педагога и его социальный статус.

В.А.Розанова приводит три причины, по которым взаимопонимание может искажаться: люди часто не говорят того, что думают и чего на самом деле хотят; мысли часто формулируются неоднозначно и неадекватно; мысли вступают в противоречие из-за условностей и ритуалов в силу сложившихся норм поведения, поэтому люди говорят чаще то, что, как им кажется, они должны были бы сказать [7].

В психолого-педагогической литературе (А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калик, А.Н.Леонтьев, Л.А.Петровская, др.) сложилось представление о педагогическом общении как о гармоничном сочетании вербального и невербального поведения равноправных партнёров, понимающих, принимающих и уважающих друг друга. Коммуникативная функция педагогической деятельности рассматривается исследователями в рамках учебно-воспитательного процесса, в системе «учитель-ученик».

Профессионализм педагогического общения проявляется в готовности и умении решать множество педагогических задач; в выработке норм поведения; в готовности к сотрудничеству с учащимися и их родителями, коллегами; эмоциональной контактности, проявляющейся в отзывчивости, к способности к сопереживанию; в высоком уровне эмоциональной стабильности; педагогической толерантности в различных конфликтных ситуациях, т.е. педагогическое общение и есть педагогическая деятельность [9].

Многочисленные данные практических наблюдений, экспериментальные данные свидетельствуют о том, что значительную часть педагогов характеризует низкий уровень развития коммуникативных способностей, прежде всего невербальных форм поведения (мобилизационная готовность к общению, эмоциональное состояние, отношение к другому коммуникатору).

Исследователи называют три основные причины такого положения [4]:

- П педагог действует в педагогических ситуациях практически вслепую, не применяя психологические знания о развитии личности ребенка, идя на поводу у своей первой реакции на его поступок;
- Д далеко не каждый педагог озабочен повышением своей общечеловеческой культуры как основы поведения ( вербального и невербального);
- П педагог не придает особого значения общению в учебно-воспитательном процессе и не утруждает себя тщательной организацией общения как основы развития и обучения.

Педагогическое общение всегда полифункционально, что позволяет определить его сущность. Педагогическое общение выступает как форма

взаимодействия субъектов образовательного процесса, как главный “инструмент” педагога в процессе содействия психическому развитию обучающегося. Митина Л.М. в структуре педагогического общения выделяет пять функций: *информационная функция общения*, содержанием которой является обмен между педагогом и обучающимся информацией познавательного и аффективно-оценочного характера; *социально-перцептивная функция общения*, которая подразделяется на два вида: собственно - перцептивный и эмпатийный. Главное содержание этой функции - “увидеть” за внешними проявлениями поведения и состояния обучающегося его мысли и чувства, предугадать намерения и поступки; *функция самопрезентации*, содержанием которой является осуществление презентации внутреннего мира педагога обучающимся. При этом сам акт осуществления предполагает наличие у педагога такого внутреннего мира. В случае, когда педагог с богатым внутренним миром способен грамотно предъявить его обучающимся, можно говорить о конгруэнтном самовыражении; *интерактивная функция*, содержание которой состоит в обмене образами, идеями, действиями и в способности отстаивать свои идеи, доказывать свою точку зрения; *аффективная функция*, которая заключается в эмоциональной стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте и контроле аффекта, его нейтрализации, коррекции или создании социально значимого аффективного отношения.

При этом Л.М.Митина подчеркивает, что центральным звеном функциональной структуры педагогического общения является система отношений педагога и обучающегося друг к друг [5]. Поскольку субъект - субъектные отношения основываются, прежде всего, на принятии друг друга как ценностей и предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов, здесь можно рассматривать дихотомию, задаваемую понятиями “принятие” и “непринятие”. “Принимающий” педагог никогда не отвергнет обучающегося как личность, он может осудить лишь отдельный поступок и

высказывания, но не личность в целом. Такие отношения всегда строятся на оптимистичности прогноза развития и совершенствования обучающегося.

Специфика педагогического общения состоит в его полиобъектной направленности: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). При анализе педагогического общения И.А.Зимняя разграничивает понятия педагогической и собственно коммуникативной единиц общения [2]. При всей их нерасторжимости это разные явления: первое реализуется посредством второго. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала, тогда как коммуникативная задача - это ответ на вопрос, как, какими средствами воздействия на обучающихся это можно осуществить эффективнее. Педагогическая ситуация рассматривается в контексте единицы определения учебного процесса - занятия. Она характеризуется целью, задачами, этапами урока, его содержанием, характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности.

В.И.Казаренков, Т.Б.Казаренкова отмечают, что самое интересное содержание, самые прогрессивные технологии не могут существенно повысить качество образования, если педагогическое взаимодействие малоэффективно [3]. Педагогическое взаимодействие продуктивно, если педагог организует целенаправленную совместную деятельность, а учащиеся становятся реальными субъектами всех ее видов и форм. Педагогическое взаимодействие технологично и требует от педагога глубоких профессиональных знаний и умений. Оно развивается поэтапно - моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ произошедшего. Настоящим индикатором профессионализма педагога служат психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология данного процесса. Исследователи считают, что вступление в контакт предполагает, прежде всего, отличное знание

педагогом своих индивидуальных характеристик (психологических процессов, свойств, качеств личности), профессиональных резервов, а также способность управлять своими психоэмоциональными состояниями.

Гуманистическая ориентация образования и реализация социальной и социально-управленческой функций в педагогической деятельности предполагают готовность педагога к диалогу, к совместному поиску, сотрудничеству и сотворчеству. В уровневой схеме общения [10] можно проследить связь коммуникативной функции с совместной деятельностью.

На первом уровне коммуникация представляет собой передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществляющие выравнивание различий, имеющихся в исходной информированности вступивших в контакт индивидов; в скрытом виде коммуникация включает в себя и взаимное отношение участников (со стороны говорящего имеет место предвосхищение того, как воспримет слушатель передаваемую ему информацию; принимающий реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п.). Непосредственной связи коммуникации с совместной деятельностью нет.

На втором уровне коммуникация представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками, она непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи. Общая задача ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на который данная коммуникация направлена, подчинен совместному решению задачи - получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний и т.д.

На третьем уровне коммуникация представляет собой стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация

направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот уровень связан с коллективным характером взаимных отношений.

В связи с особой важностью коммуникативной компетенции новую направленность приобретает и методологическая культура педагога. В психолого-педагогической литературе педагогические аспекты методологической культуры освещаются, с точки зрения её направленности на преобразование конкретной учебной ситуации (В.В.Краевский, В.К.Кириллов, В.А.Сластенин, В.Э.Тамарин, др.). Мы полагаем, что методологическая культура педагога востребована не только в пространстве образовательного учреждения, но и за его пределами. Обладая методологической культурой, педагог способен понимать смыслы, ценности, опыт разных представителей социальной общности и уметь выстраивать процесс коммуникации на основе этого понимания (Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко, Д.Б.Дмитриев). В соответствии с принципами деятельностного подхода самосознание не может существовать отдельно от мышления, кооперации и коммуникации. В ходе организации и осуществления этих процессов у отдельного индивида вдруг открывается сознание и возникает рефлексивность, и он иначе начинает осуществлять мышление, действие, коммуникацию, по-другому все начинает видеть и понимать [1]. Понимание есть форма выражения ответственности личности, ибо если она не понимает, то она и не отвечает.

#### Литература

1. Громыко Ю.В. Построение общественной практики средствами образования// Вопросы психологии. - N5. - 1998. - С. 37-48.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000. - 262 с.
3. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Высшая школа: социально-

педагогическое взаимодействие// Педагогика. - N5. - 2000. - С. 64-69.

4. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии жизнедеятельности педагога. - М., 1998. - 146 с.

5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1998. - 145 с.

6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред. В.А.Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 184 с.

7. Розанова В.А. Психология управления. Учебное пособие, изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интел-Синтез", 2000. - 384 с.

8. Суртаева Н.Н., Охотникова В.В. Коммуникативная компетентность преподавателя вуза педагогического профиля как новация. /Проблемы педагогической инноватики. Матери

9. алы пятой межвузовской научно-практической конференции. - Тобольск, 2000. - с.6-7.

10. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя// Педагогика. - 1999. - №1. - С.64-69.

11. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности// Проблема общения в психологии. - М., 1981. - 112 с. (167)

Дудина М.Н.,

г. Екатеринбург

## АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОРАЗМЕРНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ: ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ

В последние десятилетия через СМИ постоянно нарастают массированные негативные воздействия на интеллект, чувства, речь, отношения между людьми – взрослыми и детьми, девочками и мальчиками, мужчинами и женщинами. Широчайшие разноплановые информационные